

Transnationale Kindheiten in postkolonialer Perspektive

Manfred Liebel

Beitrag zur Veranstaltung »Kindheiten und transnationale Dynamiken« der Sektion Soziologie der Kindheit

Fragen der Transnationalität oder Transnationalisierung wurden seit etwa zwei Jahrzehnten vornehmlich in der Migrationsforschung thematisiert („*transnational turn*“). Gemeinhin werden darunter „grenzüberschreitende Phänomene verstanden, die – lokal verankert in verschiedenen Nationalgesellschaften – relativ dauerhafte und dichte soziale Beziehungen, soziale Netzwerke oder Sozialräume konstituieren“ und „eine neue historische Qualität aufgrund ihrer Häufigkeit und Dichte“ haben (Pries 2010, S.13). Die Forschung zu transnationalen Kindheiten, die sich an der Schnittstelle von Migrations- und Kindheitsforschung befindet, steht noch in den Anfängen (siehe zum Beispiel Himmelbach, Schröer 2014; Emond, Esser 2015). Hier soll sie unter Bezug auf die Zusammenhänge von Kolonialisierung, postkolonialen Weltkonstellationen und Kindheitskonstruktionen diskutiert werden (zum Überblick vgl. Liebel 2017a).

Meinem Beitrag stelle ich folgende von den *Postcolonial Studies* inspirierte These voran: *Das Sein der Kinder ist ebenso wie die Vorstellungen und Konzepte von Kindheit, die sich seit dem späten Mittelalter in Europa herausgebildet haben, eng mit der Kolonialisierung anderer Erdteile verknüpft, und zwar auf mehrfache Weise. Die gängige Behauptung, dass es nur die eine Kindheit gebe, diese gleichsam die Höchstform der Zivilisation repräsentiere und als weltweiter, transnationaler Maßstab dienen könne, ist selbst eine (post-)kolonial-imperiale Anmaßung.*

In der neuzeitlichen Geschichte der Kindheit(en) lassen sich in postkolonialer Perspektive drei Dimensionen von Transnationalität identifizieren:

Interdependenz von bürgerlichem Kindheitsprojekt und Kolonialisierung fremder Erdteile

Erste These: *Das mit der bürgerlichen Gesellschaft und dem nationalen Entwicklungsstaat in Europa entstandene Kindheitsmuster ist ein koloniales und schließlich auch imperiales Projekt. Es basiert ökonomisch auf der Ausbeutung der Kolonien und ist ideologisch nach dem Muster der kolonialen Eroberung scheinbar leerer, unzivilisierter Territorien (terra nullius, tabula rasa) konstruiert. Es reproduziert sich in der internen Kolonisierung von Kindheit.*

Das Konzept einer vom Erwachsenenleben getrennten, von produktiven Aufgaben „freigesetzten“, aber auch ins gesellschaftliche Abseits verwiesenen Kindheit entstand weitgehend zeitgleich mit der „Entdeckung“ und Kolonialisierung der außereuropäischen Welt (seit dem 16. Jahrhundert). Die Un-

terwerfung und Ausbeutung der Kolonien zunächst in Amerika, dann in Afrika und Asien bildeten zum einen ihre materielle Voraussetzung, indem sie in den „Mutterländern“ eine im materiellen Wohlstand lebende Klasse entstehen ließ, die ihre Kinder privatisieren und einem Reservat der Hege und Pflege überantworten konnte. Zum anderen bildete die Unterwerfung der Kolonien das Vorbild für die Unterwerfung und „Erziehung“ auch der einheimischen Kinder, sei es der herrschenden, sei es der subalternen Klassen, so dass mit Recht von einer Kolonisierung der Kindheit oder der neuzeitlichen Kindheit als einer Art Kolonie gesprochen werden kann. Umgekehrt bildete die Konstruktion der Kindheit als unreifes und unmündiges Vorstadium des Erwachsenenseins ihrerseits die Matrix für die Herabwürdigung der Menschen jedweden Alters in den Kolonien als erst noch zu entwickelnde, unreife, ergo im Stadium der Kindheit verharrende Wesen, wie es etwa in Hegels berühmtem Diktum von Afrika als „Kinderland“ zum Ausdruck kommt (Hegel [1802] 1986).

Wesentliches Merkmal des neuzeitlichen europäischen Kindheitsprojekts ist, sich das Kind als unvollkommenes und zu entwickelndes Vorstadium des Erwachsenseins vorzustellen. Damit wurde nicht nur die Notwendigkeit einer strikten Kontrolle und Erziehung der Kinder begründet, sondern auch die Unterwerfung der Menschen in den Kolonien jenseits von Europa gerechtfertigt. Schon bei der sogenannten „Entdeckung“, sprich Eroberung des „neuen“, schließlich Amerika genannten Kontinents seit dem Ende des 15. Jahrhunderts, als in Europa das neue Kindheitskonzept erst im Entstehen war, wurde auf die Metapher des Kindes zurückgegriffen, um für die dort vorgefundenen „Naturvölker“, die als „wild“ und „unzivilisiert“ wahrgenommen wurden, einen angemessenen Ausdruck zu finden. Wir können also annehmen, dass die mit der Eroberung und den neuen Erfahrungen sich herausbildenden Vorstellungen und Mentalitäten auch die Herausbildung des neuen Kindheitskonzepts mit beeinflusst haben.

Die Zusammenhänge zwischen dem neuen Kindheitsprojekt und der Kolonialisierung fremder Menschen und Erdteile waren schon in den für die Kindheitsgeschichte einflussreichen Ideen des liberalen englischen Philosophen John Locke und des französischen Aufklärers Jean-Jacques Rousseau angelegt, wenn auch in verschiedener Weise. In seinem 1690 erschienenen *Essay über den menschlichen Verstand* konzipierte Locke das Kind als „*tabula rasa*“, was im Deutschen mit dem Ausdruck „unbeschriebenes Blatt“ popularisiert wurde. Damit wies er Eltern und Schulmeistern große Verantwortung dafür zu, was auf dieses leere Blatt geschrieben wird. Gleichzeitig hatte das Konzept große Bedeutung für das imperiale Unternehmen, da die Vorstellung eines leeren Raums eine wichtige Voraussetzung für die als Zivilisierung verstandene Kolonisation darstellte. Während Locke sich das neugeborene Kind als leeren Raum vorstellte, der erst gefüllt werden muss, konzipierte Rousseau knapp hundert Jahre später in seiner Schrift *Emile oder über die Erziehung* ([1762] 1975) das Kind als „reine Natur“, die für sich einen Wert darstellt und letztlich durch die Zivilisation verdorben wird. Bei Rousseau besteht die Parallele zur Kolonisation in der Vorstellung des „guten Wilden“. Beide Sichtweisen rechtfertigen die paternalistischen Handlungsweisen des kolonialen Unternehmens, da die Unschuld der Natur ebenso wie die leere Tafel des ungeformten Kindes der Abwesenheit von Bedeutung gleichkommt. Weder das Kind noch das koloniale Subjekt haben Zugang zu Bedeutung außerhalb der Prozesse von Kolonialisierung und Erziehung.

In diesem Sinne war der Kolonialismus immer auch „Erziehungskolonialismus“ (Osterhammel, Jansen 2012, S.115), der mit dem Anspruch daherkam, die Kolonisierten von Tyrannei und geistiger Finsternis zu befreien. Die Gleichsetzung der Kolonisierten mit Kindern bot die Gelegenheit, diesen Anspruch sogar als moralische Pflicht und „Bürde des weißen Mannes“ (Rudyard Kipling) zu beschönigen. „Kolonialherrschaft wurde als Geschenk und Gnadenakt der Zivilisation verherrlicht, als eine Art von humanitärer Dauerintervention“ (Osterhammel, Jansen 2012, S.115). Dazu dienten an vorderer Stelle

die Schulen, die entweder von Missionaren oder vom Staat betrieben wurden, sich zum Teil auch in nichtmissionarischer privater Hand befanden. Sie zielten und zielen bis heute darauf ab, eine bestimmte Art des Denkens und der Moral zu vermitteln, die weit über das formale Lesen- und Schreibenlernen hinausgeht, eine Art „moralischer Technologie“ (Wells 2009, S.111) oder „epistemischer Gewalt“ (Cannella, Viruru 2004, S.2).

Die Instrumentalisierung des bürgerlichen Kindheitsprojekts zur Rechtfertigung kolonialer Eroberung findet eine bemerkenswerte Entsprechung in der Betrachtung der Kindheit als Kolonie oder kolonisiertes Objekt. Seit den 1960er Jahren wird der Begriff der Kolonialisierung oder Kolonisierung in einem erweiterten Sinn nicht mehr nur auf meist außereuropäische geografische Gebiete und deren Bevölkerungen bezogen, sondern auch auf die interne Struktur von Gesellschaften und die ihr angehörenden Menschen. Jürgen Habermas führte Anfang der 1980er Jahre zum Beispiel den Begriff der „inneren Kolonialisierung“ der Lebenswelt ein (Habermas 1981, S.452). Er ging davon aus, dass in der Phase des Spätkapitalismus die zentralen Subsysteme Wirtschaft und Staat sich gegenüber der Lebenswelt, verstanden als das Eigenleben der Mitglieder einer Gesellschaft, verselbständigen, „wie Kolonialherren in eine Stammesgesellschaft“ eindringen (Habermas 1981, S.522) und sich dieses Lebens bemächtigen. Damit sah er die sozialisatorischen und identitätsbildenden Funktionen der Lebenswelt in Gefahr geraten.

Einige in dieser Zeit entstandene Schriften verstehen die Unterdrückung der Kinder als eine Form der Kolonisierung und stellen einen Zusammenhang mit dem Kolonialismus her. Der Schweizer Anthropologe und Psychoanalytiker Gérard Mendel veröffentlichte ein *Plädoyer für die Entkolonisierung des Kindes* (Mendel 1973). Eine Schrift des österreichischen Erziehungswissenschaftlers Peter Gstettner trägt den Titel: *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung* (Gstettner 1981). Darin wird ausdrücklich ein Bezug zur Geschichte des Kolonialismus vorgenommen und am Beispiel der neu entstehenden pädagogischen und psychologischen Kindheitswissenschaften die enge Verzahnung mit der im Dienste der Kolonialisierung stehenden Völkerkunde aufgezeigt. Gstettners Untersuchung liegt die These zugrunde, „dass die wissenschaftliche Eroberung unbekannter Territorien der Eroberung der kindlichen Seele vorausgeht“ (Gstettner 1981, S.15). Dies zeigt er insbesondere an der Entstehungsgeschichte der Entwicklungspsychologie, aber auch an der Konzeptualisierung von Kindheit (und Jugend) in den darauf bezogenen Wissenschaften insgesamt.

Die Konstruktion einer Kindheit, die vom Erwachsenen strikt unterschieden und getrennt wird, ist notwendigerweise mit Ambivalenzen verbunden. Auch wenn sie mit der Absicht erfolgt, dem Kind „eigene Räume“ zur Verfügung zu stellen und es vom „Ernst des Lebens“ vorübergehend zu entlasten oder besonderen Schutz zu gewähren, geht sie unweigerlich mit der Abwertung seiner Kompetenzen und seines sozialen Status einher. Unter diesen Umständen erfolgt das „Privileg“, geschont und geschützt zu werden, auf Kosten der Selbstständigkeit, und die Anerkennung der Besonderheit oder Differenz verkehrt sich in Ungleichheit. Dies zeigt sich darin, dass Kinder zwar zeitweise froh sein mögen, nicht mit Verpflichtungen überhäuft zu werden, aber sie empfinden früher oder später das Kindsein als eine Form der Geringschätzung und wollen nicht mehr als „Kinder“ gelten.

Destruktion und Entwertung der Kindheiten in den ehemaligen Kolonialgebieten

Zweite These: *Mit der postkolonialen Globalisierung unter kapitalistischen Prämissen und mittels der imperialen Lebensweise werden Kindheiten weltweit neu zu modellieren und vereinheitlichen versucht (weltweit*

wachsende soziale Ungleichheit und postkoloniale Eroberung der Kindheiten des Globalen Südens). Historisch überlieferte Kindheiten des Globalen Südens werden durch wachsende soziale Ungleichheit destruiert und ideologisch entwertet. Ungleichheit, Zerstörung und Entwertung erzwingen verstärkte Mobilität und Migration und lassen neue globalisierte und hybride Muster von Kindheit entstehen.

Die räumliche Verdichtung der Welt durch wirtschaftliche und technologische Prozesse sowie internationale rechtliche Normierungen beeinflussen auch die Vorstellungen von „guter Kindheit“ und das Leben der Kinder. Sie bringen sie einander näher und lassen sie vielleicht sogar ähnlicher werden. Eine Frage ist, wie wir die Kindheiten benennen können, die sich mit ihrer Globalisierung ergeben. Wäre es vertretbar, sie als stärker verwestlicht, modernisiert, säkularisiert, verrechtlicht, verschult oder konsumorientiert zu bezeichnen? In seinem Versuch, eine Globalgeschichte der Kindheit zu konzipieren, spricht Peter Stearns (2007) davon, die Kindheiten außerhalb Europas hätten sich zwar nicht verwestlicht, aber „*entlang* des westlichen Modells“ verändert. Gewiss lässt sich kaum bestreiten, dass in der Folge der Kolonialisierung zum Beispiel die Schule nach westlichem Vorbild immer mehr Raum im Leben von Kindern einnimmt und größere Bedeutung für ihr weiteres Leben erhält. Aber hierbei ist ebenso wie mit Blick auf andere Aspekte der Globalisierung der Kindheiten zu bedenken, dass sie nicht für alle Kinder in der gleichen Weise verlaufen, nicht dieselbe Bedeutung erlangen und sogar umkehrbar sind. Schulisches Lernen kann ebenso wie die Verrechtlichung sozialer Beziehungen oder die Nutzung digitaler Technologien sehr verschieden konzipiert sein und praktiziert werden.

Vielleicht besteht die größte Herausforderung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung darin, die Zusammenhänge und Widersprüche zwischen den globalen und lokalen Dimensionen von Kindheit und der Lebensweisen von Kindern zu verstehen, und zwar auf der Ebene des Objektiv-Materiellen ebenso wie auf der Ebene der Subjektivität, des Denkens, Fühlens und Handelns. Kinder sind ebenso (wenn auch nicht in absolut gleicher Weise) wie Jugendliche und Erwachsene von dem beeinflusst, was in anderen Teilen der Welt geschieht, denn abgeschottete Nischen gibt es nicht mehr. Aber die Art und Weise, wie sie beeinflusst werden, hängt auch davon ab, in welchen Teilen der Welt und unter welchen Bedingungen sie dort leben, und – das sollte nicht übersehen werden – ob sie sich überhaupt beeinflussen lassen. Die Globalisierung der Kindheiten ist weder ein unilinearere noch ein absolut zwangsläufiger Prozess, sondern impliziert viele Interdependenzen. Sie bringt nicht eine einzige uniforme „globale Kindheit“ (Lenhart, Lohrenscheit 2008), sondern viele, durchaus verschiedene „globale Kindheiten“ (Cregan, Cuthbert 2014) hervor.

Dabei sollte nicht übersehen werden, dass die Interdependenzen bei der Herausbildung globalisierter Kindheiten in eine extrem ungleiche globale Machtstruktur eingebettet sind. Wie ungleich diese globalen Interdependenzen sein können, zeigt sich am offenkundigsten an der sich vergrößernden Kluft zwischen wohlhabenden und armen Regionen der Welt und den wesentlich geringeren Lebenschancen der Kinder in den ärmeren Teilen der Welt. Dies gilt allerdings auch für die Verhältnisse *innerhalb* der Länder und Regionen des Globalen Südens, die ebenfalls von erheblicher sozialer Ungleichheit gekennzeichnet sind.

Bei der postkolonialen Globalisierung und ihren Auswirkungen auf die Kindheiten des Globalen Südens sind materielle und ideologische Aspekte zu unterscheiden.

Hinsichtlich der materiellen Aspekte wird zum Beispiel in einem *Human Development Report* der Vereinten Nationen (UNDP 1999, S.3) aufgezeigt, dass die Einkommensungleichheit zwischen dem in den reicheren Ländern lebenden ersten Fünftel und dem in den ärmsten Ländern lebenden letzten Fünftel der Weltbevölkerung sich in den letzten 200 Jahren mehr als verzwanzigfacht hat. Auch in anderen Untersuchungen zur weltweiten Verteilung von Einkommen und Vermögen (zum Beispiel Mila-nović 2012; Piketty 2016a; 2016b; Alvaredo et al. 2018) wird belegt, dass materielle Ungleichheiten im

globalen Kontext seit langem extrem hoch sind und ihr weiteres Anwachsen zu erwarten ist, wenn ihnen nicht gezielt politisch entgegengewirkt wird. Die Diskrepanz zwischen Reich und Arm war noch nie in der Geschichte der Menschheit so groß.

In der weltweit wachsenden sozialen Ungleichheit spiegelt sich die ungleiche Machtverteilung zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden, die in der Kolonialepoche entstand und heute in verdeckten institutionellen Formen fortbesteht. Sie drückt sich nicht mehr offen in kolonialer Expansion, Eroberung und Herrschaft aus, sondern in der weniger sichtbaren Abhängigkeit scheinbar unabhängiger Nationalstaaten im Globalen Süden, die ihrerseits intern die soziale und politische Ungleichheit reproduzieren.

Stephan Lessenich (2017) fasst diese Prozesse in dem Begriff der „Externalisierungsgesellschaft“ zusammen. Demnach gewinnen die Gesellschaften des Nordens weiterhin ihren Wohlstand dadurch, dass andere ihren Gürtel enger schnallen und Verzicht üben müssen, eine typisch postkoloniale Konstellation. Ulrich Brand und Markus Wissen (2017) machen die „imperiale Lebensweise“ dafür verantwortlich. Sie wirke

„in vielen Teilen der Welt verschärfend auf Krisenphänomene wie den Klimawandel, die Vernichtung von Ökosystemen, die soziale Polarisierung, die Verarmung vieler Menschen, die Zerstörung lokaler Ökonomien oder die geopolitischen Spannungen, von denen man noch bis vor wenigen Jahren ausging, sie seien mit dem Ende des Kalten Krieges überwunden worden. Mehr noch: Sie bringt diese Krisenphänomene wesentlich mit hervor. [...] Die imperiale Lebensweise beruht auf Exklusivität, sie kann sich nur so lange erhalten, wie sie über ein Außen verfügt, auf die sie ihre Kosten verlagern kann. Dieses Außen schwindet jedoch, denn immer mehr Ökonomien greifen darauf zu, und immer weniger Menschen sind bereit oder in der Lage, die Kosten von Externalisierungsprozessen zu tragen“ (Brand, Wissen 2017, S.13 und 15).

Die ungleiche globale Machtstruktur zeigt sich auch darin, dass die Lebensweisen dieser Kinder und die Kindheiten, in denen sie sich manifestieren, abgewertet, missachtet und unsichtbar gemacht werden. Die Kinder werden vielfach zu Kindern erklärt, die „außerhalb der Kindheit“ (Ennew 2002) existieren oder „Kinder ohne Kindheit“ (UNICEF 2006) seien, und ihnen wird bestenfalls mit Mitleid begegnet.

Eine weitere Folge dieser Machtstruktur besteht darin, dass sich zwar mit der Ausbreitung von Schulen und den neuen digitalen Medien die Möglichkeiten erweitert haben, Informationen und Wissen zu erlangen, zugleich aber das lebenspraktische Wissen entwertet und vernichtet wird, das die Kinder in vorkolonialen Kulturen durch die Nähe zur Natur und die Einbeziehung in kommunikativ-familiäre Tätigkeiten erworben haben. Dieses Wissen bezog sich zum Beispiel auf die Eigenschaften von Pflanzen und Tieren und die Notwendigkeit ihrer Pflege und Erhaltung oder auf den Umgang mit Risiken und Gefahren im Umfeld der Kinder. Es war ein Wissen, das sich aus praktischen Erfahrungen und der Beteiligung an lebenswichtigen Aufgaben ergab.

Diese Zusammenhänge sind weitgehend zerbrochen, und haben insbesondere Kinder in und aus ländlichen Regionen zusätzlich marginalisiert und Diskriminierungen ausgesetzt, wie Cindi Katz (2004; 2012) am Beispiel des Sudans und Sarada Balogapalan (2014) am Beispiel Indiens belegen. Gleichwohl bleiben die Kinder und jungen Leute für ihre Communities wichtig. Sie werden vielfach mit dem neu erworbenen Wissen und ihren besseren Kenntnissen von der Welt zu Akteurinnen und Akteuren, die neue Wege aufzeigen, wobei nicht selten tradiertes Wissen und damit verbundene Lebensformen wieder aktualisiert werden.

Die Zerstörung überlieferter Produktionsweisen, oft verbunden mit Landraub, führt im Globalen Süden zu materieller Not und oft gewaltsamen internen Konflikten. Sie hat Vertreibungen und Migrationen innerhalb der Länder vom Land in die Stadt, in Nachbarländer und bis in die reicheren nördli-

chen Weltregionen zur Folge. Die durch materielle Not und soziale Ungleichheit ausgelösten Migrationsbewegungen lassen neue Formen von Kindheit entstehen, sei es, dass Kinder selbst zu Akteuren der Migration werden („*Children on the Move*“), sei es dass sie an ihren Heimatorten zurück und auf sich selbst, Verwandte oder Nachbarinnen und Nachbarn angewiesen bleiben. Sie sind mit Trennungen, lebensgefährlichen Risiken und Leid verbunden, aber sie lassen auch neue Identitäten, neue Erfahrungen und neues Wissen entstehen. Manche Communities und Familien im Globalen Süden sind für ihr Überleben und Fortkommen auf das Einkommen und das neu erworbene kulturelle und soziale Kapital *ihrer* jungen Migrantinnen und Migranten angewiesen. Es entstehen *transnationale* Kindheiten, die es zumindest in diesem Ausmaß bisher nicht gab.

Das eurozentrische Kindheitsverständnis wird diesen Veränderungen nicht gerecht und verdunkelt sie eher, als sie verstehen zu helfen. Auf der normativen Ebene breitet es sich im Süden aus, gerät aber in Konflikt mit den realen Lebensverhältnissen und Lebensweisen der dort lebenden Kinder und führt ebenso zu hybriden Kindheiten wie zu verzerrten Wahrnehmungen der Realität der Kinder. Die heutigen postkolonialen Kindheiten des Globalen Südens sind jedenfalls keine „freigesetzten“ und „abgetrennten“ Kindheiten im Sinne des idealisierten eurozentrischen Kindheitsmusters, sondern Kindheiten, die eng mit der Gesellschaft und ihren existenziellen Herausforderungen verbunden sind. Und sie sind keineswegs auf den Globalen Süden beschränkt, sondern breiten sich über Migrationsprozesse, die Prekarisierung einer wachsenden Zahl von Menschen und die Auflösung der strikten Trennung von Arbeits- und Reproduktionssphäre auch im Globalen Norden aus (vgl. zum Beispiel Hengst 2003; Liebel 2005, S.17 ff.; Hunner-Kreisel, Böhne 2016).

Problematisierung des eurozentrisch-imperialen Kindheitsprojekts

Dritte These: Die aus der postkolonialen Globalisierung hervorgehenden hybriden und globalisierten Kindheiten führen zu einer Problematisierung des eurozentrisch-imperialen Kindheitsprojekts als vermeintlicher Spitze des zivilisatorischen Fortschritts, auch im Globalen Norden selbst. Die dafür konstitutive Ausgrenzung der Kinder aus dem Erwachsenenleben und die Definition von Kindheit als defizitäres Vorstadium des scheinbar vollkommenen Erwachsenen werden grundlegend infrage gestellt.

Unter dem Eindruck der Rückwirkungen der postkolonialen Globalisierung auf die Lebensweisen von Kindern und die Generationenverhältnisse steht seit spätestens vier Jahrzehnten auch im Globalen Norden das bisher dominierende Kindheitsprojekt in Frage. Indizien dafür sind zum Beispiel die Sorge um das „Verschwinden der Kindheit“ (Postman 1983) oder – aus anderer Perspektive betrachtet – die sinkende Bereitschaft von Kindern, sich mit ihrer Rolle als „Außenseiter der Gesellschaft“ (Zeicher et al. 1996) abzufinden. Das lange Zeit als unabdingbares Requisit guter Kindheit geltende psychosoziale Moratorium, in dem Kinder auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden, wird zunehmend durch Praktiken abgelöst, in denen Kinder bereits ähnliche Erfahrungen wie Erwachsene machen und Tätigkeiten ausüben, die bislang Erwachsenen vorbehalten waren (vgl. Liebel 2017a, S.69ff.). Eine Kindheit, die, getrennt vom Leben der Erwachsenen, nur als Aus- und Vorbereitungszeit verstanden wird, wird von einer wachsenden Zahl von Kindern heute als trivial verstanden und ist obsolet geworden. Es ließe sich auch sagen: Die bisherigen Außenseiterinnen und Außenseiter kehren in die Gesellschaft zurück und melden neue Ansprüche an.

Auf diese Veränderungen reagieren die Gesellschaften des Globalen Nordens in widersprüchlicher Weise. Zum einen wird erkannt, dass sie sich mit der scheinbar unvermeidlichen „Ausgrenzung der Kindheit aus dem Erwachsenenleben [...] in eine schwierige Lage manövriert“ (Rumpf 1989, S.58) ha-

ben. Zunehmend wird erkannt, dass Kinder mehr wissen und können, als man ihnen bisher zutraute, und dass die Erziehungsinstitutionen stärker mit dem gesellschaftlichen Leben verknüpft werden und die Alltagserfahrungen der Kinder ernster nehmen müssen. In den Schulen kommt dies zum Beispiel in der Förderung von Schülerfirmen zum Ausdruck, in denen die Kinder den praktischen Sinn des zu erwerbenden Wissens selbst erfahren können. Oder im gesellschaftlichen Leben wird die Notwendigkeit der Partizipation von Kindern an politischen Entscheidungen betont und ihre Bürgerschaft beschworen.

Doch all diese Prozesse werden noch immer so zu lenken und zu begrenzen versucht, dass sie die bestehende Ordnung nicht gefährden. Schülerfirmen werden zur Einübung kindlichen Unternehmertums instrumentalisiert (vgl. Liebel 2008), die Propagierung „aktiver“ Bürgerschaft wird mit der neoliberalen Ideologie verknüpft, wonach jeder seines Glückes Schmied sei (vgl. Liebel 2017b). Weder die bestehende soziale noch die generationale Ungleichheit werden angetastet oder gar beseitigt. Im Gegenteil, je mehr die hierarchisch-paternalistisch konzipierte generationalen Ordnung in der „Epoche der Ungewissheit“ (Lee 2001) und unter dem Einfluss globalisierter Kommunikation infrage steht, umso mehr Anstrengungen werden unternommen, die Asymmetrie zwischen Alt und Jung und den adultistischen Paternalismus als vermeintlich unabänderliche anthropologische Konstanten zu rechtfertigen und zu festigen (vgl. Liebel 2017c; 2018).

Ähnliche Widersprüche lassen sich im Hinblick auf die durch soziale Medien und Migrationsprozesse beförderten hybriden Kindheiten beobachten. Kinder agieren heute immer früher transnational über soziale Medien und bilden oder haben Teil an transnationalen Netzwerken. Die Ausbreitung transnationaler Identitäten unterhöhlt die Basis des monokulturell konzipierten Kindheitsprojekts des nationalen Entwicklungsstaates.

Die Ungleichheit von Macht und Ressourcen mag noch einige Zeit in der Welt fortbestehen, aber sie rechtfertigt nicht, die auf materiellen Privilegien basierenden Lebensmuster als Maßstab für eine „gelungene“ Kindheit beizubehalten. Der „vollkommene“ Erwachsene hat als Rechtfertigung für Auszeiten derer, die „noch nicht so weit sind“, bereits ausgedient. Bildung steht als bloße Schulbildung, die dem vermeintlichen Ernst des Lebens vorausgeht und vom gesellschaftlichen Leben getrennt ist, in Frage. Ebenso lässt sich die sogenannte Freizeit längst nicht mehr so sauber von der Sphäre der Arbeit trennen oder als Refugium von Freiheit verstehen, wie der Begriff suggeriert. Statt Moratorien, wie immer sie konzipiert sein mögen, weiterhin zum Fixpunkt von Kindheit zu erklären, wäre mehr darüber nachzudenken, wie die gewiss lebensnotwendigen und von den Subjekten gewünschten Intervalle im Lebenslauf in egalitärer und gleichberechtigter Weise gestaltet werden können.

Fazit

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung steht vor der Herausforderung, den mit der wirtschaftlichen und kulturellen Globalisierung einhergehenden Veränderungen in den „Logiken des Aufwachsens“ mit offenem Blick zu begegnen. Sie wird dabei nicht umhinkommen, sich zu fragen, ob die modernisierungstheoretisch inspirierte Vorstellung, es gebe besonders weit entwickelte Gestalten von Kindheit, die anderen Gesellschaften und Kulturen als Maßstab und Vorbild dienen sollen, noch haltbar sind – wenn sie es überhaupt je waren. Die mit besorgtem Gestus gemalten Bilder von „Kindern ohne Kindheit“ schmeicheln zwar dem Gefühl der eigenen Überlegenheit, aber sie taugen nicht, um die Kindheiten zu begreifen, die sich vor allem im Globalen Süden abzeichnen. Wenn wir den Gedanken zulassen, dass Kindheiten möglich sind, die nicht in gewohnter Weise in Schutzsphären ausgelagert

gert und vom Leben der Erwachsenen abgeschottet sind, wird besser zu begreifen sein, dass Kinder ebenso wie Jugendliche – in gewiss altersspezifischer Weise – eine Kraft darstellen können, die das gesellschaftliche Leben maßgeblich mitstrukturiert.

Angesichts der dargestellten Tendenzen plädiere ich mit Cinthya Saavedra und Steven Camicia (2010) für eine neue Geopolitik der Kindheiten, die die in den transnationalen Kindheiten („*Children on the Move*“) verkörperten Lebensweisen, Wissensformen und Handlungspotentiale mit ihren multiplen und hybriden Identitäten als kulturellen Impuls für eine offene, grenzenlose, solidarische Welt und nicht-paternalistische generationale Ordnung aufgreift. Trotz Fortbestehens nationaler Grenzen und der Abschottung des Globalen Nordens vor den Menschen des Globalen Südens sind immer mehr Menschen in Bewegung, vermischen sich mit Menschen anderer Nationen, Kulturen und Sprachen und lassen bei ihren Kindern multiple und hybride Identitäten entstehen, die es so bisher kaum gab. Junge Menschen, die mit ihren Familien oder allein in andere Länder auswandern, verkörpern ebenso wie diejenigen, die dort vorübergehend leben und zurückkehren, neue Erfahrungen, Lebens- und Denkweisen, die das Wissen, die Denkhorizonte sowie die wirtschaftlichen und kulturellen Ressourcen ihrer Communities erweitern. Sie sollten als Impuls für eine transnationale Geopolitik der Kindheiten verstanden und aufgegriffen werden, die eine solidarische Welt und nicht-paternalistische generationale Ordnung mit herbeiführen können.

Literatur

- Alvaredo, Facundo, et al. 2018. *Die weltweite Ungleichheit. Der World Inequality Report*. München: C.H. Beck.
- Balogapalan, Sarada. 2014. *Inhabiting 'Childhood': Children, labour and schooling in postcolonial India*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Brand, Ulrich und Markus Wissen. 2017. *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom.
- Cannella, Gaile S. und Radhika Viruru. 2004. *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. New York, London: Routledge-Falmer.
- Cregan, Kate und Denise Cuthbert. 2014. *Global Childhoods*. Los Angeles: SAGE.
- Emond, Ruth und Florian Esser. 2015. Introduction: Transnational Childhoods. *Transnational Social Review* 5(2):100–103.
- Ennew, Judith. 2002. Outside childhood: Street children's rights. In *The New Handbook of Children's Rights*. Hrsg. Bob Franklin, 388–403. London, New York: Routledge.
- Gstettner, Peter. 1981. *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. [1822] 1986. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke, Bd. 12*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hengst, Heinz. 2003. Kinder und Ökonomie. Aspekte gegenwärtigen Wandels. In *Kindheit im Wohlfahrtsstaat und politische Herausforderungen*. Hrsg. Renate Kränzl-Nagel, Johanna Mierendorff und Thomas Olk, 235–266. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Himmelbach, Nicole und Wolfgang Schröer. 2014. Die transnationale Kindheit. In: *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Hrsg. Meike-Sophie Baader, Florian Eßer und Wolfgang Schröer, 492–509. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- Hunner-Kreisel, Christine und Sabine Böhne, Hrsg. 2016. *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Cham: Springer International Publishing Switzerland.
- Katz, Cindi. 2004. *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Katz, Cindi. 2012. Work and Play: Economic restructuring and children's everyday learning in rural Sudan. In *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up for Life*. Hrsg. Gerd Spittler und Michael Bourdillon, 227–248. Zürich, Berlin: LIT.
- Lee, Nick. 2001. *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Lenhart, Volker und Claudia Lohrenscheidt. 2008. Globale Kindheit – Eine Einführung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(4):4-8.
- Lessenich, Stephan. 2017. *Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. Berlin: Hanser.
- Liebel, Manfred. 2005. *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen*. Weinheim, München: Juventa.
- Liebel, Manfred. 2008. Das profitable Klassenzimmer – oder: Die Schule als aufblühende Landschaft unternehmerischer Interessen. Zu verborgenen Aspekten wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. In *Kinder. Arbeit. Menschenwürde. Internationale Beiträge zu den Rechten arbeitender Kinder*. Hrsg. Manfred Liebel, Ina Nnaji und Anne Wihstutz, 163–196. Frankfurt am Main, London: IKO.
- Liebel, Manfred. 2015. Andere Kinder, andere Jugendliche Wider den Eurozentrismus in der Kindheits- und Jugendforschung. In *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Hrsg. Andreas Lange et al., 1–20. Wiesbaden: Springer NachschlageWissen.
- Liebel, Manfred. 2017a. *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Liebel, Manfred. 2017b. Kinderbewegungen im Globalen Süden als Bürgerschaft von unten. In *Engagierte Jugendliche in der Gesellschaft. Bürgerschaft und Engagement in einer globalisierten Welt*. Hrsg. Silke Jakob, 43–68. Opladen: Barbara Budrich.
- Liebel, Manfred. 2017c. Ist Paternalismus gegenüber Kindern unvermeidbar? Plädoyer für eine antipaternalistische Kinderrechtspraxis. *neue praxis*, 47(4):384–398.
- Liebel, Manfred. 2018. Paternalismus im Namen des Kindeswohls. Auf dem Weg zu einer Provinzialisierung der Kinderrechte? *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 41(1) (SLR 76):22–36.
- Locke, John. [1690] 2008. *Essay über den menschlichen Verstand*. Berlin: Akademie Verlag.
- Mendel, Gérard. 1973. *Die Entkolonisierung des Kindes. Sozialpsychoanalyse der Autorität*. Olten, Freiburg: Walter.
- Milanović, Branco. 2012. *The Haves and the Have-Nots: A Brief and Idiosyncratic History of Global Inequality*. New York: Basic Books.
- Osterhammel, Jürgen und Jan C. Jansen. 2012. *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München: C. H. Beck.
- Piketty, Thomas. 2016a. *Ökonomie der Ungleichheit*. München: C.H. Beck.
- Piketty, Thomas. 2016b. *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- Postman, Neil. 1983. *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Pries, Ludger. 2010. *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rousseau, Jean-Jacques. [1762] 1975. *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.

- Rumpf, Horst. 1989. Ernstes Spiel – Mini-München, etwas anderes als eine Kinderbelustigung. In *Die Kinderstadt. Eine Schule des Lebens. Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt*. Hrsg. Gerd Grüneisl und Wolfgang Zacharias, 58–65. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Saavedra, Cinthya M. und Steven P. Camicia. 2010. Transnational Childhoods. Bodies That Challenge Boundaries. In *Childhoods. A Handbook*. Hrsg. Gaile S. Cannella und L. Diaz Soto, 27–37. New York: Peter Lang.
- Stearns, Peter N. 2007. *Kindheit und Kindsein in der Menschheitsgeschichte*. Essen: Magnus.
- UNDP. 1999. *Human Development Report 1999*. New York: United Nations Development Programme.
- Wells, Karen. 2009. *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge, Malden, MA: Polity Press.
- Zeicher, Helga, Peter Büchner und Jürgen Zinnecker (Hrsg.). 1996. *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.